— Wittstock — Gymnasium — 1876 —

# VII.

# Programm

des

# Gymnasiums zu Wittstock

für das Schuljahr von Ostern 1875 bis Ostern 1876,

womit zu den

Schlußfeierlichkeiten am Freitag den 7. April

ergebenst einladet

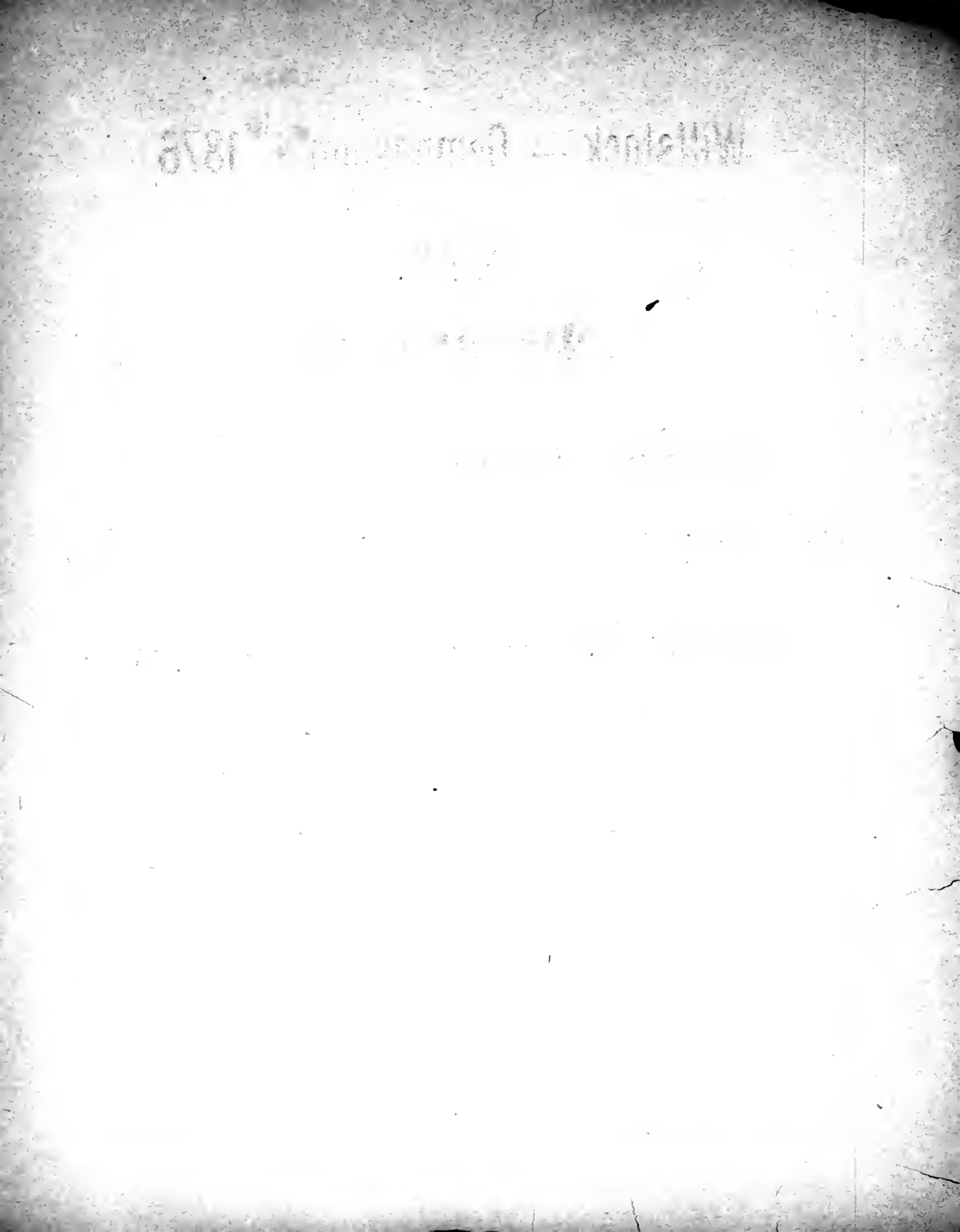
Der Direktor

Prof. Dr. Richard Grosser.

Inhalt:



Ostern 1876.
Druck von Ed. Gerloff in Wittstock.



# Vorwort.

Die nachstehende Abhandlung hat den Zweck, einigen Erfahrungen, die der Verfasser während einer Reihe von Jahren als Lehrer in allen Klassen des Gymnasiums und der Realschule gemacht hat, in Übereinstimmung mit den Grundsätzen, welche in der neueren Aera des höheren Unterrichtswesens mehr und mehr zum Durchbruch gekommen sind und auch auf dem hiesigen Gymnasium als maßgebend anerkannt werden, einen theoretischen Ausdruck zu geben. Sie will I. Beobachtungen über ein denkendes Gedächtniß und über eine allein berechtigte Art der Mnemonik, II. einige Winke über die verstandesgemäße Behandlung des altsprachlichen Unterrichtes, III. die Ansichten des Verfassers über die Bedeutung und das Ziel er altklassischen Bildung mittheilen. Sie soll endlich zugleich eine Art von Einleitung bilden für eine Reihe von praktischen Erläuterungen zur griechischen und vergleichsweise der lateinischen Grammatik, welche der Verfasser auf Grund mehrjähriger Sammlungen an einem anderen Orte herauszugeben beabsichtigt.

Wittstock, 1876. **Richard Grosser.**

# Beobachtungen

## auf dem Gebiete des altsprachlichen Unterrichtes.

„Nur für unverbundenes Vielerlei hat
das Gedächtniß keinen Raum."
Göthe.

Es ist ein charakteristischer Zug unserer Zeit, der Zeit des Fortschrittes, daß nahezu auf allen Gebieten des materiellen und geistigen Lebens, je höhere Aufgaben gestellt, je größere Zwecke in das Auge gefaßt werden, desto einfacher und naturgemäßer sich die Mittel im Verhältniß zur möglich höchsten Leistungskraft, zur Bewältigung der größten Schwierigkeiten gestalten. Auch die Behandlung der Schulwissenschaften ist nicht zurückgeblieben; ihre Aufgaben wachsen sichtlich mit jedem Jahre; aber in dem Maße, als sich die Peripherie des Stoffes erweitert, drängt die Methode nach dem Centrum hin, sucht sie die Aneignung des immer reicheren und vielgestaltigen Materiales zu vereinfachen. An die Stelle des bloß mechanischen Auswendiglernens, dem bereits seit der durch Rousseau hervorgerufenen Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik der Krieg erklärt worden war, tritt immer mehr das Streben, die Vielheit auf die Einheit oder doch auf möglichst wenige Gesichtspunkte zurückzuführen, das mechanisch aneinander gereihte Vielerlei in eine logische Gliederung zu verwandeln, das Verständniß und mit ihm das Interesse, diese beiden Grundpfeiler, des Gedächtnisses zu fördern und durch Anschauen, Beobachten und Vergleichen zu befestigen. Wenn irgendwo, so gilt hier das bekannte Divide et impera; aber ist ein Divide möglich

ohne ein zuvor geordnetes Ganze, in welchem sich wie in einem leuchtenden und zündenden Brennpunkte die Strahlen centralisiren? „Ordnung lehrt uns Zeit gewinnen" und nicht bloß Zeit sondern auch Kraft. Durch sie erst wird das Gedächtniß wahrhaft zu dem, was sein Name besagt, zum Denken.

Will man einwenden, daß doch aus dem früheren Verfahren, dem Gedächtnisse ein massenhaftes und, weil unbegriffen, todtes Wissen anzueignen, bedeutende Geister und Denker hervorgegangen seien, so beweist das nur, wie die Wahrheit sich trotz aller Hindernisse nach dem Naturgesetze der Schwere geltend zu machen weiß, es beweist nur, daß nicht in Folge, sondern trotz jenes Verfahrens der jugendliche Geist aus eigener Kraft sich zum Verständnisse und zur Beherrschung des Gelernten durcharbeitete und emporrang. Unwillkürlich drängt sich mir ein Vergleich auf. Gewiß mag das Wesen der modernen Associationen in neuester Zeit krankhafte Auswüchse bekommen haben. Der Kern ist jedesfalls gesund und zeitgemäß, echt nationalökonomisch. Die Idee der Vereinigung der Einzelinteressen zu einem Gesammtinteresse Vieler, an welchem die Einzelnen gegen einen geringen Aufwand ihrerseits participiren, läßt nichts als das berechtigte Streben erkennen, das noch so Complicirte zu vereinfachen, auf möglichst leichtem Wege zu einem großen Ziele zu gelangen. Man halte sich doch beispielsweise die immensen Fortschritte vor Augen, welche das geeinigte Deutschland auf dem Gebiete des Militair- und Verkehrswesens, in den Münzen, Maßen, Gewichten und anderen Dingen gemacht hat.

## I.

Die Geschichte und die Litteratur der Pädagogik zeigen uns, wie herrlich weit wir es auch auf diesem Gebiete gebracht haben. Durch die Verhandlungen der in den meisten preußischen Provinzen periodisch stattfindenden Direktoren-Versammlungen, sowie durch den Gedankenaustausch in den pädagogischen Sectionen der Philologen-Versammlungen und anderen Zusammenkünften werden die praktischen Erfahrungen resp. Bedürfnisse der Lehrer-Collegien gesammelt, geläutert, umgesetzt. Eine sich immer forterzeugende Zahl von pädagogischen Monographien, in denen man freilich ab und zu auch noch antediluvianischen Anschauungen begegnet, und vor allen Dingen bedeutende pädagogische Werke rufen mehr und mehr von einem handwerksmäßigen Schlendrian hinweg und fordern die Lehrerwelt auf, sich auf ihre gemeinsamen Aufgaben und deren geeignetste Mittel zu besinnen. Geradezu epochemachend und der Gesammtausdruck des gegenwärtigen Standes, des „Soll und Habens" unserer höheren Pädagogik ist das Buch des Provinzial-Schulrathes Geh.-R. Schrader, „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen," ein Buch, welches, so allgemein verbreitet es auch ist, in praxi nicht genug studirt und befolgt werden kann, ein Buch, welches wie kein anderes nicht bloß dem angehenden Pädagogen den richtigen Weg zu zeigen sondern auch den gereifteren Lehrer auf immer höhere Standpunkte zu führen geeignet ist, ein Buch, welches nicht nur unausgesetzt zur positiven Pflicht ruft, sondern ebenso sehr auch negativ wirkt, indem es mit wachsamen Augen und unerbittlicher Schärfe uns ein Spiegelbild aller nur denkbaren pädagogischen Mißgriffe vorhält. Man kann wohl behaupten, daß kaum ein Erzieher nicht seine eigensten Erfahrungen und Gedanken darin in divinatorischer Weise aufgedeckt und beurtheilt fände, so daß es ihm oft wie Schuppen von den Augen fällt. Es zieht nicht blos gegen den gedankenlosen Schlendrian zu Felde; selbst bewußte und eigens erarbeitete Eigenthümlichkeiten der Methode, die man für Vorzüge hielt, werden nicht selten unnachsichtlich in das Reich der Fehler verwiesen. Vor allen Dingen ist das Buch in seinem Geiste und seiner ganzen Ausführung selbst ein mustergültiges Vorbild für die von ihm gestellte Capitalforderung, nie den einheitlichen höheren Zweck und den inneren Zusammenhang aus den Augen zu verlieren, das Einzelne stets in einander greifen und als dienendes Glied dem Ganzen zustreben zu lassen.

Ich habe mit Absicht dies Letztere sowie den längst anerkannten Werth des Schrader'schen Buches an dieser Stelle betont, nicht als ob meine Abhandlung eine eingehende Bezugnahme auf seinen Inhalt oder auch nur einen größeren Theil desselben beanspruchte, sondern weil ich glaube, daß meine unabhängig davon hier niedergelegten Erfahrungen und Ansichten über ein denkendes Gedächtniß und über eine verstandesgemäße Behandlung des altsprachlichen Unterrichtes sich mit den Grundsätzen des Schrader'schen Buches meist in Uebereinstimmung, wenigstens nicht in wesentlichem Widerspruche befinden. Maßgebend

sind überhaupt die Intentionen, welche über die Concentration in den Ministerialerlassen vom 24. October 1837, 7. Januar 1856 u. a. m. ausgesprochen sind. (Vgl. Wiese höheres Schulwesen I 625—627.)

Thatsächlich ist man heutzutage längst davon zurückgekommen, unseren Kindern schwierige häusliche Aufgaben zu stellen, ohne sie, wie es namentlich im Anfange des Cursus nothwendig ist, zuvor über die angemessenste Lösung oder Bewältigung der Schwierigkeiten zu unterrichten oder diese wenigstens zu nennen, ein Verfahren, welches den rathlos vor seiner Aufgabe stehenden Schüler zu unverständigem, mechanischen Treiben führt oder ihm einen unverhältnißmäßigen Aufwand von Zeit und Kraft auferlegt. Man ist denn doch zur Überzeugung gekommen, daß unsere Kinder nicht wie jene Insulanerkinder zu behandeln sind, welche im frühesten Alter von den Ältern in das Wasser geworfen werden: „Nun schwimm!“ Für selbständige Arbeit und eigenes Urtheil bleibt immer noch genug übrig. — Nun soll zwar nicht in Abrede gestellt werden, daß es eine Gedächtnißthätigkeit giebt, welche anscheinend mechanisch vorzugsweise in der frühesten Kindheit die noch unverbundenen Bausteine des Denkens zusammenträgt. Und in der That fehlt es auch heute nicht an gewichtigen Stimmen, welche für den Werth des mechanischen Gedächtnisses bis zu einem gewissen Grade eine Lanze brechen. So redete auch Erdmann in seinen bekannten psychologischen Briefen S. 298 ff. ihm das Wort. „Gewiß geziemt es,“ sagt er, „dem unreifen Kindesalter nicht, selbst Gedanken zu schaffen, sondern sich anzueignen, was ihm vorgedacht worden ist. Ja man kann sagen, das am wenigsten begabte Kind habe im gewissen Sinne ein besseres Gedächtniß als der am meisten bewunderte Erwachsene, wenn es z. B. in der Regel in kaum einem Jahre den größten Theil des Wörterschatzes einer oder mehrerer Sprachen sich aneignet. Sein Gedächtniß muß sich die vorgefundenen Wörter so gefallen lassen, wie es dem Vater, den Voreltern, dem Sprachgebrauche beliebt hat, die Dinge zu nennen; darum lernt es, wie man es im Deutschen trefflich bezeichnet, die Wörter „auswendig“. Der französische Ausdruck du coeur ist darum unpassend, weil hier das Herz nichts mitzusagen hat. Haben wir uns etwas recht eingeprägt, wie das Abc und das Einmaleins, so brauchen wir uns dafür nicht mehr zu interessiren, sondern wir sagen es her, ohne uns etwas dabei zu denken; es geht wie ein Uhrwerk, um das wir uns gar nicht mehr zu kümmern brauchen. Man nennt ein solches Hersagen ein geistloses, und in der That beschäftigt sich der Geist während der Zeit vielleicht mit etwas ganz Anderem. Was aber mechanisch betrieben werden kann, das muß auch so betrieben werden, damit man die Zeit behalte, sich mit dem zu beschäftigen, was eine andere Behandlung verdient. Dieses mechanische Gedächtniß ist im intellectuellen Gebiete das, was der Gehorsam im praktischen Gebiete ist.“ Somit verurtheilte denn Erdmann jene Pädagogik, welche gegen das mechanische Gedächtniß polemisirt und den Verstand statt dessen üben will, welche dem Kinde Alles zu interessant macht, um ihm das mechanische Lernen zu sparen, was sich später durch innere Leere räche, so gut wie diejenige falsche Pädagogik, welche den Gehorsam aus der Welt schaffen wollte, indem sie vorschlug, den Kindern stets die Gründe jedes Gebotes mitzutheilen. „Ein Kinderkopf vertrage nicht nur, sondern erfrische sich durch vieles Lernen; nur eines mache ihn krank, das unzeitige Hervorrufen des eigenen Denkens; nur durch Gehorsam lerne man befehlen und im Lernen übe man sich selbst zu denken.“

Von anderen hierher bezüglichen Schriften neuester Zeit nenne ich noch die kürzlich erschienene und bald zum zweiten Male aufgelegte Abhandlung eines bejahrten und hochverdienten Schulmannes: Carl Peter (Rector emer. von Schulpforta). „Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien.“ Jena 1874. (1875.) Auch Peter bezeichnet es S. 8 als einen großen Irrthum, wenn man das mechanische Lernen völlig verwerfen wolle. „Es gebe in den meisten Disciplinen, so zu sagen, feste Bestandtheile, welche ihren Unterbau oder ihr Knochengerüste bilden, welche nicht selbst Gegenstand des wissenschaftlichen Denkens und Forschens, aber unentbehrliche Mittel desselben sind, und welche jederzeit sofort und ohne Besinnen sich für den Gebrauch darbieten müssen. Wie sollten wir z. B. dazu gelangen, die alten Klassiker mit Geläufigkeit zu lesen, wenn wir uns immer erst auf die Bedeutung der Wörter und Wortformen besinnen müßten. Wie sollte es möglich sein, in der Geschichte eine umfassende und gründliche Kenntniß und Einsicht zu gewinnen, wenn wir die wichtigsten feststehenden Namen, Jahreszahlen und Data immer

erst durch mühsame, die geistige Kraft für höhere Aufgaben verzehrende Combinationen suchen müßten. Diese Dinge müßten wie das Einmaleins auswendig gewußt und daher am besten mechanisch und zwar in der Jugend auswendig gelernt werden, so daß durch immer erneute Wiederholung die Eindrücke davon sich fest in der Seele einprägen. Ein judiciöses Lernen, welches die Eindrücke einer Vorstellung durch absichtliche Verknüpfung mit anderen Vorstellungen festzuhalten suche, diene zwar dazu, das Lernen für den vorübergehenden Gebrauch zu erleichtern, könne aber weder dieselbe Leichtigkeit der Anwendung noch dieselbe feste Dauer und dies lange Haften gewähren wie das mechanische Lernen. Glücklicher Weise sei nun grade die reine, von keinen heftigen Bestrebungen oder Leidenschaften getrübte Seele des Kindes für das mechanische Lernen so geneigt wie geeignet. Wie gern ließe es sich auffordern, immer wieder dasselbe, selbst die Zahlen, noch lieber aber auswendig gelernte Verschen herzusagen. Zusammenfassende Betrachtungen und Reflexionen würden ihm immer als etwas Nebensächliches erscheinen und deshalb entweder mit Ungeduld angehört oder im günstigsten Falle nur als eine Würze zur Arbeit des Gedächtnisses angesehen werden."

Es liegt mir fern, den eben hier auszugsweise mitgetheilten Ansichten ihre Berechtigung zu bestreiten, um so mehr als auch sie ja der reiferen Jugend (Peter vom 15ten Jahre ab) eine angemessene Freiheit und die Entwickelung von innen heraus vindiciren und an die Stelle der hingebenden Receptivität mehr den Drang nach Selbständigkeit und die eigene Wahl walten lassen, das bisher Gelernte verknüpft und ein tieferes Verständniß angebahnt wissen wollen. Eben auf diese scharfgezogene Grenze zwischen vorwiegend mechanischem Gedächtniß und selbstdenkendem Erfassen gründet Peter seinen Vorschlag, in Bezug auf Unterrichtsweise und Unterrichtsgegenstände zwischen unteren und oberen Gymnasialklassen (Vorschule und eigentlichem Gymnasium) streng zu scheiden, ein Vorschlag, über welchen hier zu urtheilen nicht der Ort ist, der aber jedesfalls, wie es sich aus der Feder eines so namhaften Schulmannes nicht anders erwarten läßt, im Einzelnen viele treffliche Winke enthält.

Was jedoch meine Stellung zu den vorstehend genannten Ansichten anbelangt, so habe ich Folgendes zu bemerken: Ich stimme damit überein, daß der Jugend gewisse und zwar recht viele Dinge, z. B. Vokabeln, Paradigmen u. s. w. zum unveräußerlichen Eigenthum werden sollen, welches sie beherrschen und womit sie jederzeit operiren können, ohne besondere Anstrengungen zu machen. Aber ich verlange, daß damit ein gewisses denkendes Erfassen nicht prinzipiell ausgeschlossen werde, welches der mechanischen Befestigung vorausgeht, sie überall da, wo es naturgemäß und ohne besondere Abstraktion möglich ist, durch einen Hinweis auf bekannte und allgemeine Gesichtspunkte vorbereitet und stützt, mit einem Worte, ich verlange, daß man das Eine thue und das Andere nicht lasse. Ich bestreite es, daß man zwischen mechanischem und denkendem Einprägen eine so strenge Grenze ziehen dürfe. Die Fähigkeiten und die Entwicklung der Geister, die Natur des Lernstoffes, die sonstigen Bedingungen für geistige Bildung als häusliche Verhältnisse, Klima, Natur, Umgebung, die Erlebnisse u. a. m. sind so mannigfaltig, daß sich eine allgemeine Norm gar nicht feststellen läßt, wann die mechanische Thätigkeit zurück und das Denken in den Vordergrund tritt. Schwache und engköpfige Geister werden zeitlebens vorwiegend mechanisch bleiben, tüchtige Köpfe werden früh auch ohne besondere Anleitung nachdenken und das Schablonenhafte abstreifen. Allen aber muß bei Zeiten Unterstützung und wenigstens die Gelegenheit geboten werden, leicht und bald in das richtige Fahrwasser zu kommen. Wie ein rother Faden zieht sich auch durch die sogenannte mechanische Gedächtnißthätigkeit eine denkende Erfassung hindurch, und umgekehrt wird auch bei dem gereifteren Verstande des vorrückenden Alters eine gewisse mechanische Thätigkeit nicht ausgeschlossen bleiben. Was auf dem Wege des Denkens mehr oder weniger erworben ist, das wird nachher durch wiederholtes Einprägen festgehalten. Wenn Peter sagt, gewisse Dinge müßten wie das Einmaleins auswendig gewußt werden, um auch ohne jedesmalige Combination präsent zu sein, so ist das ganz richtig, aber es trifft nicht blos Namen, Zahlen, Vokabeln und andere elementare, einem Knochengerüste zu vergleichende Dinge, (ganz abgesehen davon, daß solche Dinge, wie Erdmann a. O. S. 317 richtig bemerkt, mehr auf den niederen Akt der Rückerinnerung und der Association von Vor-

stellungen als auf den des Gedächtnisses im strengen Sinne, also weniger auf das Gebiet des Verstandes als der Phantasie gehören, welchem ja z. B. auch das Einprägen und Reproduciren von Melodien, Zeichnungen, Wandkarten u. dgl. zufällt); vielmehr werden von jener anscheinend mechanischen Thätigkeit auch Verstandesakte getroffen. Je mehr Einer gedacht und sich Kenntnisse gleichsam in succum et sanguinem angeeignet hat, um so leichter wird er damit jederzeit operiren können. Gleichsam unbewußt und mechanisch wie das Einmaleins und ohne jedesmalige Combination und Produktion wird der Denker solche, ich sage nicht Formen sondern Gedanken und Kenntnisse, die Andere sich erst mühsam aneignen, bereits wie fertige Formen, wie Bausteine zu neuen Gedankengebäuden mühelos verwenden können. Erst aber hat er sie sich mit schwerem Processe erkämpft, jetzt verfügt er über sie als ein unveräußerliches Eigenthum, er gibt sie aus wie geprägte Münzen. Prägen wir uns nicht eigene oder fremde Reden dadurch ein, daß wir sie erst durchdenken und Gedanken an Gedanken bauen, dann aber auf dem Wege der mehrfachen Wiederholung uns in sofern mechanisch befestigen, daß auch die Worte und die Wortfolge uns gleichsam in den Ohren und auf der Zunge liegen und stereotyp werden? Von wie langer Dauer ein derartiger Besitz ist, das hängt von den Wiederholungen ab. Und so wird denn die Befürchtung Peters widerlegt, daß die denkende Einprägung nur für den Augenblick, nicht für die Zukunft vorhalte. Freilich ist jene Vorbereitung für das sogenannte mechanische Gedächtniß nicht überall nöthig und möglich. Vieles Neue legt sich von selbst ohne besonderes Nachdenken lediglich auf dem Wege der Association an das Bekannte an, Anderes wird durch einen einfachen Wink, durch eine verknüpfende kurze Erinnerung begriffen; oft indeß bleibt ein kleiner Rest zurück, der, so zu sagen, direkt mechanisch einzuverleiben ist. Es wäre verkehrt und die Mühe würde größer sein, wenn man diese durch einen unnatürlichen Zwang oder besonderen Gedankenproceß schaffen wollte. Das ne quid nimis ist auch hier Sache des pädagogischen Taktes. — Man kann jenes Princip selbst unseren Sekundanern und Primanern, die einem bloß mechanischen Memoriren doch schon ferner zu stehen scheinen, nicht genug anempfehlen und von Zeit zu Zeit selbst Anleitung darin geben. Während die zerstreuten, nach Form oder Inhalt interessanten Versus memoriales des Homer u. A., zu denen ich in der Regel Sentenzen, womöglich mit Angabe eines analogen deutschen oder lateinischen Spruches, oder stereotype Formeln für wiederkehrende interessante Situationen oder Verse mit sonstigen charakteristischen Eigenthümlichkeiten z. B. Hom. Il. I 369. III 182 bestimmte, fast von selbst zufallen, schlage ich wohl für zusammenhängende Abschnitte aus Sophokles, Vergil, Horatius und Cicero folgendes Verfahren ein: Ich lasse die Schüler die betreffenden, in der Regel bereits früher übersetzten Stellen, noch ein Mal laut und mit richtiger Betonung vorlesen, sodann übersetzen, den Kern des Gedankens folgerichtig und mit Hervorkehrung der Gegensätze feststellen; dann schlagen die Schüler gleich mir selbst das Buch zu. Nun müssen sie einzeln oder auch in gemeinsamer Gedankenarbeit ohne die Stütze des Buches den Versuch machen, das Gelesene mit nochmaligem energischen Durchdenken zu rekonstruiren. Die betreffenden Worte, die ihnen ja nicht mehr fremd sind, fallen ihnen mit geringen Ausnahmen fast von selbst zu, wie Horat. in der Ars poetica es so treffend ausdrückt: „Verbaque provisam rem non invita sequentur.“ Kleinere Lücken oder Abweichungen rectificiren sich leicht. So sehen selbst minder begabte Schüler, daß die dira necessitas cogitandi sie lehrte, binnen wenigen Minuten das einzuprägen, wozu sie sonst über eine Viertelstunde gebrauchten. Es zeigt sich, daß der alte Satz: Tantum scimus quantum memoria tenemus, nicht mehr Wahrheit hat, als seine Umkehrung. Freilich erfordert dieses Wiederdurchdenken eine gewisse intensive Anstrengung, vor der sich nur gedankenträge Naturen scheuen, indem ihnen das zeitraubende mechanische Einpauken bequemer ist. Natürlich würde das so Eingeprägte ohne wiederholtes Memoriren rasch wieder verloren gehen; aber so erforderlich dieses ist, um Jenes zum unveräußerlichen Eigenthum zu machen, (ut penitus et diligentius cognoscatur Cic. de orat. II.), so sehr wird es durch jenes erste Verfahren erleichtert und abgekürzt. Ist ein mechanisches Festhalten auf die Dauer nicht nöthig, wie z. B. bei Gelegenheitsreden, dramatischen Aufführungen, so kann man sich mit den ersten Gedankenprocessen begnügen, die ja immerhin dem Geiste neue Nahrung und Bildung zuführen.

Für mich giebt es kein anderes Memoriren, als daß ich das von mir oder Anderen Vorgedachte

in logischer Folge nochmals nachdenke. Auf diese Weise ist es ein Leichtes, einen Brief, einen Bericht verbo tenus noch ein Mal aus dem Kopfe abzuschreiben. Das ist gar nichts Neues; es kommt nur darauf an, diese Wahrheit auszunutzen. Wenn Cicero Brutus § 301 von Hortensius sagt: eum fuisse tanta memoria, ut, quae secum commentatus esset, ea sine scripto verbis iisdem redderet, quibus cogitavisset .. ut sua et commentata et scripta et nullo referente omnia adversariorum dicta meminisset, so bewundere ich daran nichts Anderes als das Interesse und die geistige Energie, mit welcher Hortensius die Dinge sich einprägte und frei reproducirte. (Cupiditate enim ardebat sic, ut in nullo unquam flagrantius studium viderim. Cic. a. O.)

Daß die bisher erörterte Methode des denkenden Verinnerns und Erinnerns nicht immer auf alles Einzelne sich erstrecken kann, daß vielmehr Manches scheinbar äußerlich zu bewältigen bleibt, ist schon oben gesagt. Es ist aber auch gar nicht nöthig; es genügt oft schon, wenn nur die Liebe zur Sache erweckt, der Blick auf ein Allgemeines und Ganzes gerichtet und ein fester Zielpunkt in das Auge gefaßt wird, um welchen sich wie um ein hochgehaltenes Panier die einzelnen chaotischen Gedanken schaaren oder krystallisiren. Darum hat auch Schrader S. 197 f. den Einwurf, daß man doch Bibelsprüche und geistliche Lieder von den Kindern lernen lassen müsse, bevor ihnen ein volles Verständniß zugemuthet werden könne, ganz consequent und treffend widerlegt, indem er sagt, daß in diesem Falle der Inhalt vor der Erlernung sich wenn auch noch nicht ganz verstandesmäßig begreiflich, so doch der religiösen Empfindung und Anschauung zugänglich machen und so mit dem Gemüthe auffassen lasse.

Selbst im Gebiete des Gehorsams läßt sich unser Satz aufrecht erhalten. Es giebt ja auch, so zu sagen, ein Gedächtniß des Gemüthes, welches sich in steter Gewöhnung, in straffer Zucht, in ernster Pflichttreue zeigt, welches der Erinnerungsmittel des Tadels und der Strafe in dem Grade weniger bedarf, als das Gemüth mit festem Willen sich auf seine Pflicht besinnt. Wenn es nun auch im höchsten Grade verkehrt und unpädagogisch wäre, den Kindern bei jedem einzelnen Gebote oder Verbote die jedesmaligen Einzelgründe mitzutheilen, weil man ja damit gewissermaßen es in ihr Belieben stellen oder davon abhängig machen würde, ob sie persönlich die Gründe als stichhaltig anerkennen oder nicht, so ist es doch sicherlich nicht nur nicht schädlich sondern sogar nöthig, daß ihnen wenigstens ein Hauptgrund für ihren Gehorsam klar werde, nemlich der: Eltern und Lehrer befehlen nicht, um zu befehlen, sondern weil sie voll Liebe für das Wohl der Zöglinge besorgt sind. Und ferner: Ist nicht der Religionsunterricht, namentlich die Erklärung der zehn Gebote, sind nicht die täglich wiederkehrenden gelegentlichen Belehrungen und Ermahnungen Seitens der Erzieher über die verschiedenen leiblichen und sittlichen Gefahren und ihre Folgen als ein Appell an die Einsicht der Kinder zu betrachten, welcher ihnen die allgemeinen Gründe für den Gehorsam klar machen soll? Vor allem ist ja die Liebe des Erziehers und Zöglings der Brennpunkt alles Gehorsams, der eben so wenig nach den Einzelgründen fragt, wie der mechanische, auf knechtischer Furcht begründete Gehorsam, aber weit mehr als dieser leistet. Es ist eine anerkannte Thatsache, daß die Jugend verhältnißmäßig das Meiste bei demjenigen Lehrer lernt, dem sie mit besonderer Liebe und Hochachtung zugethan ist. Ein rein knechtischer Gehorsam hat zwar seine Existenz, ja oft seine Nothwendigkeit, aber er hat auch dieselben Fehler wie das rein mechanische, ohne irgend welche Liebe zur Sache operirende Gedächtniß. Somit stimmen wir aus vollem Herzen dem zu, was besonders Schrader betont, daß das Gedächtniß, weit entfernt, eine besondere Kraft des Geistes zu sein, vielmehr recht eigentlich ein organisches Produkt des Willens ist, daß es um so kräftiger sein wird, je entschiedener der Geist Willens ist, äußere Anschauungen und Eindrücke zu gewinnen und festzuhalten. Daher ist Gedächtnißschwäche vielfach dem Mangel an festem und einheitlichem Willen zuzuschreiben und geht mit Leichtsinn und Zerstreutheit Hand in Hand. Allerdings scheint sie auch aus Mangel an scharfer Wahrnehmung, klarer Anschauung und lebendiger Empfindung zu entspringen; daher Kinder wie Erwachsene ein verschiedenes Gedächtniß für die einzelnen Zweige der Wissenschaft haben oder zu haben vorgeben. Aber auch hier liegt nur eine verschiedenartige Entwickelung des Willens und Interesses zu Grunde, welche zu regeln eine Frucht unsrer Willensenergie sein muß. Wo man also über Schwäche des Gedächtnisses klagen hört, da sollte man dies für einen

Charakterfehler halten, während wir umgekehrt an den Menschen, die bei geringer Verstandesschärfe sich durch ein gutes Gedächtniß auszeichnen, diese Eigenschaft als ein Ergebniß ihres energischen Willens ehren.

Habe ich bisher versucht, die Berechtigung des mechanischen Gedächtnisses nur in Verbindung mit dem denkenden Gedächtnisse zu begründen, so werde ich im Folgenden mich auf die Natur und die Vorzüge des letzteren allein beschränken.

Das Geheimniß alles Behaltens und Memorirens liegt in dem Interesse des wahrnehmenden Subjektes einerseits, in der Stärke und dem klaren Zusammenhange des wahrgenommenen Objektes andererseits, welches festgehalten wird durch die Association der Vorstellungen und Gedanken. Wie bei der Erinnerung, welche es nur mit sinnlich angeschauten und empfundenen Dingen oder Ereignissen, also nur mit Vorstellungsbildern zu thun hat, so unterscheiden wir auch bei dem eigentlichen Gedächtnisse, welches höher steht und, wie sein Name besagt, nur Gedachtes, also Gedanken und Worte trägt, je drei Stadien der Entwicklung, deren jedes unsere Beachtung verdient: 1) Das Verinnern oder die erste Wahrnehmung resp. Erkenntniß, welche besonders durch die Aufmerksamkeit vermittelt wird. 2) Die Wiedererinnerung, welche nur bei erneuter Anschauung resp. Wahrnehmung die bereits früher verinnerten aber noch schlummernden Bilder und Gedanken wiedererkennt, sie nunmehr rektificirt und befestigt, aber sich noch nicht resp. unter Umständen später nicht mehr zur selbständigen Reproduktion derselben erhebt. 3) Das reproduktive Gedächtniß, welches sich auch ohne erneute Wahrnehmung Bilder und Gedanken zurückrufen kann. Für die Negation aller drei Stufen haben wir den gemeinsamen Ausdruck „vergessen". Je stärker und mächtiger der erste Akt war, um so weniger wird es des zweiten bedürfen, um zum dritten zu gelangen.

Die freien, nicht mehr an erneute Anschauung gebundenen Reproduktionen der dritten und höchsten Stufe sind entweder zufällige, unwillkürliche (Einfälle) oder bezweckte, willkürliche (Besinnen). Beide werden vermittelt durch die Associationen verwandter Bilder resp. Gedanken und Worte. Das Göthe'sche Wort: „Es ist mit der Gedankenfabrik, Wie mit einem Webermeisterstück, Wo Ein Tritt tausend Fäden regt, Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt," trifft recht eigentlich auf die Lehre von Erinnerung und Gedächtniß zu und zwar für alle drei Stadien. Auf die Associationen des Verwandten gründen sich denn auch alle bisherige Methoden der Mnemonik, z. B. die topologische, symbolische, die Zahlenmethode u. a. m. Wenn aber eine Mnemonik überhaupt Berechtigung hat, so kann es nur die sein, welche jeder Mensch sich vermittelst der in ihm lebenden Gedankenwelt selbst macht. Es kommt nur darauf an, daß die mnemonischen Mittel nicht selbst das Gedächtniß mit fremden Stoffen belasten, sondern daß sie sach- und naturgemäß sind, daß sie sich an das Bekannte und bereits in succum et sanguinem Ubergegangene anlehnen. Ich behaupte, daß keine Mnemonik für Jeden paßt, sondern daß Jeder resp. jede Klasse sich eine solche je nach dem Kreise ihrer schon vorhandenen Anschauungen und Neigungen selbst schaffen muß. Unter diesen Umständen mag selbst eine mechanische Mnemonik einmal eine individuelle — nie aber prinzipielle — Geltung haben, welche z. B. um festzuhalten, daß dem Arkadius das oströmische Reich zufiel, an die zufällige Verwandtschaft des Namens Arkadien denkt, oder welche die zunehmende Mondsichel am Z-strich, die abnehmende am A-strich erkennt, oder welche in der römischen Kalenderlehre die Merkwörtchen Milmo, Apiunseno oder in der Grammatik die Merkverschen anwendet; wenn sie sich ungesucht und leicht ergeben, dann können solche Dinge als Schlüssel des Gedächtnisses so gut dienen wie alle Abbreviaturen, Chiffren und andere Zeichen, wie die Signale im technischen Gebiete und wie der römische Monitor, welcher — kein Souffleur im modernen Sinne — durch ein einziges Stichwort einen ganzen Gedankencomplex blitzartig weckt und erleuchtet. Aus diesem Grunde würden auch sogenannte grammatische Stichverse eine gute Berechtigung haben, wenn nicht die Behandlungsmethode und die stilistische Eigenartigkeit der antiken Poesie andere als sachliche und ästhetische Rücksichten und jede Berufung der Grammatik auf sie principiell ausschlössen. So lassen ferner sich ganze Gedanken, schöne Sentenzen u. dgl. mit 1—2 geeigneten Stichworten fixiren, so lassen wir eine wohlbegriffene grammatische oder stilistische Erörterung in eine präcise Fassung von wenigen Worten bringen, so läßt sich eine ausführlich gegebene und begriffene Einleitung z. B. über das antike Theaterwesen durch eine kleine Reihe logisch geordneter termini technici umfassen und festhalten.

## II.

Diese letzgenannten Erinnerungsmittel gehören bereits in das Gebiet jener principiell auch für die Schule nicht bloß berechtigten sondern heutzutage gradezu erforderlichen Mnemonik, nemlich der verstandesgemäßen Behandlung des wissenschaftlichen Unterrichtes, welche von innerer Nothwendigkeit des Zusammenhanges und innerer Verwandtschaft ausgeht. Sie zeigt sich als das denkende, an Bekanntes und Analoges anknüpfende 1) Erfassen resp. Verinnern, 2) wiederholte Einprägen (Repetiren), 3) bewußte und freie Reproduciren. Im Combiniren offenbart sich der innige Zusammenhang dieser Mnemonik mit dem Verstande. Wenn der Unterrichtsstoff nicht bloß einfach und fest d. h. frei von unsicherem Schwanken sondern vor allen Dingen auch möglichst gesetzmäßig und wohlgegliedert und selbst mit seinen Abweichungen unter durchsichtigen Analogien zusammengefaßt ist, wenn das Schwerere mit dem Leichteren in organischem Zusammenhange steht, dann wird selbst bei noch so großer Fülle des Stoffes dem Gedächtnisse der Schüler keine zu schwere Bürde auferlegt. Das Durchdenken liefert ihm gewissermaßen die Hebel zu ihrer Bewältigung.

Aber nicht die Analogie allein, auch die Anomalie, der Widerspruch gegen das Gesetz pflegt bei mäßigem Auftreten unser Interesse in Anspruch zu nehmen und sich ebenfalls nach dem Gesetze der Association dem Gedächtnisse einzuprägen. Wichtiger aber und sachgemäßer ist es, wenn der Schüler zum Bewußtsein kommt, daß auch das Unregelmäßige, die Ausnahme nicht das Ergebniß der Willkür ist sondern eine innere Begründung hat. Freilich ist die Wissenschaft selbst noch nicht in der Lage, überall die Entstehung und das Verständniß derselben zu vermitteln; doch hoffen wir in unausgesetztem Streben nach der Wahrheit einen steten Fortschritt in der Verkleinerung des Reiches der Anomalien, wobei der Lehrer aber mit empirischen, unzulänglich begründeten Ansichten vorsichtig sein muß, die nur einen Theil der Schwierigkeiten lösen, den Rest im Dunkeln lassen. Diesen Gedanken hat G. Curtius in den Erläuterungen zu seiner bahnbrechenden griechischen Schulgrammatik S. 3 f. einen beredten Ausdruck gegeben. „Die Entwöhnung von der seichten Zulassung einer bloßen Willkür enthält ein höheres Bildungsmoment in sich ... Lautübergänge, Accentregeln, Flexionsformen sind dem etwas anderes, der sie zu einem Ganzen zu verbinden und auch im Kleinsten das Weben des Sprachgeistes zu erkennen gelernt hat." Das Princip dieser belebenden Erfassung ist nichts Neues; längst hat in früheren Lehrbüchern die Regelbildung durch Combination des Verwandten Ansatz dazu gemacht. Ich nenne z. B. Hand's Lehrbuch des lateinischen Stils. Aber es ist ein Verdienst unserer Zeit, daß man sie nicht auf einzelne Partien beschränkt, sondern das Mechanische immer mehr verdrängt, daß man consequenter und allseitiger die rudis indigestaque moles mit dem Lichte der logischen Erkenntniß zu durchdringen, zu ordnen, zu rectificiren bestrebt ist.

Über die griechischen Grammatiker der neueren Richtung und ihr Verhältniß zu der früheren sogenannten traditionellen Grammatik vgl. G. Stier in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1869 XXIII. S. 97 f. und H. Bonitz im Anhange zu G. Curtius Erläuterungen zur griechischen Schulgrammatik S. 204. Ich nenne statt vieler noch die kurzgefaßte Syntax von Seyffert, die Syntax der griechischen Tempora von H. D. Müller, und die rationellen Grammatiken von Müller und Lattmann, die lateinische von Goßrau, die sprachwissenschaftlichen Schriften von J. Jolly, Herzog, Emanuel Hoffmann, die griechische Formenlehre von K. Kuntze, die Artikel von Hermann Perthes über Reform des lateinischen Unterrichtes, über die gruppirende Methode der Repetition u. dgl. m., welche, wenn sie auch oft das Maß überschreiten und praktisch nicht immer ausführbar scheinen (vgl. die Recension von C. Peter in der Jenaer Litteraturzeitung 1870 I. No. 12.), doch das gesunde Prinzip bethätigen, daß eine künftige Erkenntniß der sprachwissenschaftlichen Resultate schon im Elementarunterrichte vorbereitet werde. Wie dieses Streben nach logischer Ordnung und Durchdringung des Stoffes auch in anderen Unterrichtsfächern hervortritt, davon zeugen Artikel wie z. B. der von E. v. Sallwürk (Zeitschr. f. d. Gymnas. 1873) „Der Lehrgehalt des französischen Unterrichtes auf unseren Gymnasien", welcher auch für das Französische nicht bloße Sprachmeister sondern wissenschaftliche Lehrer fordert, und verlangt, daß man durch Anknüpfung an das Lateinische den Stoff dem Interesse des Schülers entgegenbringe, ihn allsei-

tig ergreifen lasse, ihn mit vorhandenen Anschauungen verbinden, vergleichen und zu erweitertem Erkennen fortbilden lasse. Dieses Prinzip führt die französische Grammatik von O. Liebe durch (vgl. die Anzeige im Teubner'schen Kataloge 1874, S. 35.); ebenso die von Steinbart u. A. So wird es ferner sowohl in der Zeitschrift f. d. Gymn. als in Zarncke's Centralblatt gebührend anerkannt, wie die „Elemente der Mathematik für gelehrte Schulen und zum Selbststudium" von Worpitzky, Berlin 1872, geschrieben und geeignet seien, dem Gereiften das System der Wissenschaft aus den Grundbegriffen in folgerichtiger Gliederung bis zur höchsten Stufe aufsteigend darzulegen. Nicht anders betonte Koppe in seiner Vorrede zum Leitfaden der Naturgeschichte das Prinzip, das Neue an das schon vorhandene Wissen möglichst anzulehnen, das Alte zu wecken und zu ordnen. Daß der Unterricht in der Geschichte und Geographie schon durch den Stoff auf diese Grundsätze hinführt und daß hier ganz besonders die Methodik ausgebildet ist, brauche ich kaum zu erwähnen. Ueber das Prinzip im Allgemeinen sprachen sich auch G. Curtius bei Eröffnung der Leipziger Philologenversammlung und der Vortrag eines Arztes auf der Wiesbadener Naturforscherversammlung aus. Beherzigenswerth ist unter Anderen noch der erst neuerdings in den Masius'schen Jahrbüchern für Pädagogik 1876, Heft 1 erschienene Artikel des Directors Schwartz über die häuslichen Aufgaben.

Ich habe nun den Glauben, daß absolut mechanisch das Gedächtniß schon in frühem Alter nicht mehr ist, sondern daß es halb unbewußt schon irgend welche verwandte Vorstellung anwendet. Wo die Grenze zu suchen ist, in welcher Anschauung die Genesis der Vorstellung liegt, läßt sich nicht allgemein gültig feststellen. Das Kind, welches sprechen lernt, merkt sich die Wörter zunächst als Form für irgend eine embryonisch schon vorhandene Vorstellung; wenigstens werden ihm solche viel eher zum bleibenden Eigenthume werden, als solche, für die es kein Substrat hat, die ihm als inhaltsleere Töne äußerlich angelernt werden. Selbst ein 2—3jähriges Kind merkt sich leichter die noch so fremdartigen Namen einer Person oder Sache, die zu ihm selbst, zu seinen Angehörigen, zu seinem Spielzeuge, mit einem Worte, zu seiner Welt in irgend welcher Beziehung stehen. So lernt und behält naturgemäß auch der Sextaner diejenigen lateinischen, der Quintaner diejenigen französischen, der Quartaner diejenigen griechischen, der Sekundaner diejenigen hebräischen neuen Vokabeln leichter, welche ihm die aus seinem Leben und Denken schon mehr oder weniger geläufigen Begriffe und Vorstellungen bezeichnen als solche, welche für fremde, entlegene, abstrakte Begriffe stehen. Nach der gewöhnlichen Auffassung liegt in diesem Merken noch kein Verstandesakt; denn die fremden Vokabeln werden eben äußerlich gelernt, wie sie vorgefunden werden. Aber in der That bildet doch das Interesse am Bekannten auch hier die Brücke zu dem damit irgendwie verwandten Neuen und somit ordnet sich das Neue nur einem höheren und allgemeineren Gesichtspunkte unter. Jemehr Begriffe im Kinde geschaffen resp. weiter erzeugt sind, um so leichter aggregirt sich das verwandte Neue; darum streift das Gedächtniß in ununterbrochenem Processe seine anfänglich mechanisch scheinende Thätigkeit ab, tritt mehr und mehr das denkende Einprägen hervor. „Je höher du wirst aufwärts gehn, dein Blick wird immer allgemeiner."

Man wende nicht ein, daß bei kleinen Kindern dies nur für Personen und conkrete Gegenstände, wie Papa, Mama, Puppe, Pferd u. a. m zutreffe. Ehe man es sich versieht, versteht und gebraucht das Kind bereits abstrakte Begriffe und Eigenschaften wie Liebe, Artigkeit, schön, häßlich u. s. w., bildet selbständige Sätze und operirt dabei mit Copula und Partikeln, ohne daß es darum im Stande wäre, solche Dinge zu definiren oder auch nur selbstbewußt zu durchdenken. Und doch sind sie bereits sein Eigenthum, mehr auf dem Wege des Gefühls und der Ahnung als der Reflexion geworden, und darum wird es Interesse und Gedächtniß auch für die bezeichnenden Namen solcher Abstrakta haben, deren Bedeutung es instinktiv und zwanglos fühlt. — Viel lebendiger und unmittelbarer wird nun die Combination werden, wenn außer den Vorstellungen auch die Worte selbst bereits an Bekanntes sich anlehnen. Hat der Sextaner amor die Liebe, ira der Zorn, vicus das Dorf, finis die Grenze u. s w.

gelernt, so werden ihm Vokabeln, wie amare, iracundus, irascor, vicinus, finitimus u. s. w. mit ihren Bedeutungen wenig Kopfzerbrechen machen. Warum wird denn denjenigen Menschen, welche Lateinisch gelernt haben, das Französische, Englische, Spanische, Italienische u. s. w. so und so viel leichter zu lernen als Anderen?

Wenn nun heutzutage ein geschickter grammatischer Unterricht behufs der Flexion der Wörter zunächst vom Satze als etwas Lebendigem ausgeht und dabei solchen Sätzen und Worten den Vorzug giebt, welche einer dem Kinde bereits bekannten und interessanten Begriffssphäre angehören, so muß es uns doch sonderbar berühren, daß von einer im Schulfache einst so bewährten Hand ein Schulbuch erscheinen konnte, welches einer längst überwundenen Methode zu folgen scheint. Ich meine das Elementarbuch der lateinischen Sprache von Dr. Hermann Schmidt, Neustrelitz 1873. Die Hauptfehler desselben sind, daß die Latein lernenden Schüler von vornherein mit einer Masse von Stoff, besonders aber von Vokabeln überhäuft werden, welche sie nicht im Stande sind zu bewältigen. Unter den Vokabeln finden sich in großer Zahl theils solche, welche für die der lateinischen Lautverbindungen noch ungewohnte Zunge schwer zu sprechen und welche noch schwerer zu schreiben sind, theils solche, welche ihrer Fundstätte und Bedeutung nach dem Schüler so fern liegen, daß er ihnen später entweder nicht wieder begegnet oder sie bald ganz vergißt. Sodann fehlt es nicht an Stücken und einzelnen Sätzen, die sowohl rücksichtlich der schwierigen Construktionen als ihrem Inhalte nach über die Voraussetzungen und die Fassungskraft bei einem Sextaner hinausgehen. Vgl. darüber die Recension in den Jahrbüchern für Pädagogik, 110 B. (1874) S. 382—391, wo eine große Anzahl ungehöriger Vokabeln aufgeführt sind. — Vereinzelte abgelegene Begriffe merkt sich ein Knabe leicht, weil sie ihm durch ihre Fremdartigkeit unter den vielen geläufigen auffallen und dadurch interessant werden; sobald sie aber massenhaft auftreten, bereiten sie den Kindern nutzlose Qual und Unlust. — Sind nun auf obige Weise die Wörter und Formen soweit vorbereitet, daß ein Verständniß vorhanden oder geweckt ist, dann werden sie durch Sprechen im Corps, durch Wiederholen und Abfragen, endlich durch häusliches Memoriren, so zu sagen, mechanisch eingeprägt und befestigt; aber sofort werden sie zu neuen Combinationen verwendet, bilden sie die Brücke zu anderem Lernstoffe.

Man wird hieraus ersehen, daß bei dieser Methode die beiden scheinbar entgegengesetzten Prinzipien keineswegs unvereinbar sind, von denen die eine verlangt, das feste Erlernen der Formen am Paradigma müsse vorausgehen, die Erklärung ihrer Gesetzmäßigkeit nachfolgen, natürlich nicht nach dem Abschlusse des Erlernens, sondern nach jedem einzelnen Schritte desselben, die andere dagegen fordert, das erste Erlernen der Formen sei durch die Erklärung ihrer Entstehung zu vermitteln. Unter allen Umständen ist mit Geh. R. Bonitz, (Vgl. die Bemerkungen zum Schulgebrauche von G. Curtius griech. Grammat. in der Zeitschr. für österr. Gymnas. 1852 und im Anhange zu Curtius Erläuterungen) die feste und sichere Einprägung des Paradigmas resp. der Endungen am Paradigma zugleich mit der Wortbedeutung in das Auge zu fassen, um an ihm als sicheren Eigenthume die darin waltenden Sprachgesetze stets präsent zu haben und in jedem Dilemma der Formbildung darauf zurückzukommen. Aber man soll das Eine thun und das Andere nicht lassen, man soll diese — so zu sagen — mechanische Einprägung des Paradigma's selbst durch Vorausschickung weniger orientirender Gesichtspunkte vorbereiten und erleichtern, insofern man an bereits früher aus der Muttersprache und aus dem vorausliegenden Unterrichtsstoff gewonnene Begriffe anknüpft. Die erste Entwickelungsstufe der Gedächtnißthätigkeit, das Erfassen und Verinnern bedarf so gut, wie die zweite, das Wiedererinnern bei erneuter Perception, und wie die dritte, die freie Reproduktion resp. das selbständige Beherrschen, der Unterstützung durch Interesse und Gedankenassociation.

So vermittelt jede Stufe in organischer Gliederung das Vorhergehende mit dem Folgenden. Welche Erklärungen nun jedesmal vor, welche nach der eigentlichen Einprägung an der Stelle sind,

'das hängt freilich meist von dem individuellen Takte und Urtheile des Lehrers ab, der am besten wissen muß, was er als **bekannt** und verwandt vorauszusetzen hat, zum Theil ist es auch durch das Lehrbuch selbst vorgeschrieben. So wird z. B. vor dem Auswendiglernen des griechischen Verbums eine kurze Angabe des Hauptaccentgesetzes für dasselbe, die Trennung von Stamm und Endung u. a. m. erforderlich sein; so wird es **vor** der Einübung des Conjunktives sich nicht umgehen lassen, zu bemerken, daß er vom Indikativ des Präsens sich nur durch die Dehnung des Bindevokales, des E- und O-lautes unterscheidet; bei dem Imperfektum wird man auf die Verwandtschaft mit dem Präsens, hinweisen; bei den Verbis contractis auf *άω* wird man sagen können, daß hier nur 2 Contraktionslaute möglich und zu merken sind: 1) *α* seltener *η* bei dem Zusammenstoße des Stammvokales, des A-lautes mit dem E-laute, 2) *ω* bei dem Zusammenstoße des A-lautes mit dem O-laute. Tertium non datum. Bei den Verbis liquidis wird man vorher betonen, daß statt der sigmatischen Futurendungen die Contraktion, statt des sigmatischen Aoristes ein Aorist mit Ersatzdehnung im Stamme gebildet wird. Bei den Verben auf *μι* wird man an geeigneter Stelle vorausschicken müssen, daß ihr Charakteristikum das Fehlen des Modusvokales ist, daß aber einzelne Formen bereits der 2. Conjugation folgen, insofern sie den Bindevokal schon haben. Dies ist der Fall bei allen Conjunktiven und in gewissem Sinne auch bei den Optativen; ferner in gebräuchlichen Formen wie *ἐδίδοιν, ἐδίδους, ἐδίδου ἐτίθεις, ἐτίθει* nach Analogie von *μισθόω, φιλέω* und namentlich auch in den sonst so unbegreiflichen Imperativformen wie *τίθει, δίδου, ἵστη, δείκνυ,* welche ganz falsch und willkürlich durch eine Apokope von *θι* mit nachfolgender, sehr inconsequenter Dehnung erklärt werden, in der That aber nichts sind als eine Contraktion von *τίθε-ε (φίλε-ε) δίδο-ε (μίσθοε), ἵστα-ε* (vgl. *πείνα-ε*) *δείκνυ-ε* (vgl. *ἰχθῦς, ἱρός, Χῖος, κνῆστι, λοῦμαι ἕλον οἶμαι* u. a. m.) Selbst in *θεῖναι, δοῦναι εἶναι καθῆσθαι περικεῖσθαι* (vgl. *κέωμαι* und dagegen den Accent im Indicativ und Participium der zwei letzteren) glaube ich nicht eine gewöhnliche Dehnung wie in *στῆναι, γνῶναι, σβῆναι* u. a., sondern vielmehr die Contraktion eines Bindevokales *ε* mit dem Stammvokale erkennen zu müssen, und hat sich mir diese Ansicht bestätigt durch die berühmte, kürzlich entzifferte cypriotische Inschrift, wo *δοϝεναι* sich findet, dessen Digamma natürlich nur ein parasitisches, euphonisches zur Vermeidung des Hiatus ist, (wie das parasitische Jod in griechischen Wörtern und deutschen Fremdwörtern z. B. mit der Endung ion oft klingend wie ijon). Zur Erlernung der Verba anomala werden wir gewonnenes Spiel haben, wenn wir die zusammengehörigen Stämme genau feststellen und diese dann nach den entsprechenden regelmäßigen Verbalklassen behandeln lassen. Das an sich nicht leichte Assimiliren der Consonanten, besonders der P- und K-laute an einen nachfolgenden T-laut in den Verbis mutis versteht der Schüler ohne viele Worte, wenn man ihm die früher empirisch erlernten Formen *ἕβδομος ὄγδοος* neben *ἑπτὰ ὀκτὼ* zurückruft. Formen wie *κέκοφθε, τετάχθαι, πεφάνθαι* neben *τετάσθαι* wird er nicht mechanisch erlernen, sondern durch stetes Auseinanderhalten von Stamm und Endung bilden müssen. Geschähe dies immer, so würde man nicht bei anderen Verben als dem Paradigma so falschen und mechanisch gebildeten Formen wie *πέφασθε, ἀφέστησα* u. s. w. begegnen. Warum sind orthographische Fehler wie z B. *ἀλάσσω* statt *ἀλλάσσω*, warum Formen wie peperam statt pepereram, pleura statt pleurera, heilich, selich statt heil-ig, sel-ig so häufig? Weil die Schüler nicht immer angeleitet werden, sich die Stämme klar zu machen und verwandte Worte wie z. B. *ἄλλος* zu Grunde zu legen. — Selbst die neueren trefflichen Grammatiken wie die griechische von G. Curtius-Gerth machen noch Mißgriffe.

Die Regel, daß der **Accent** des Nominativs und Genetivs Pluralis der Adjektive auf *ος α (η) ον* im **Femininum** sich nach dem Maskulinum richte, ist theils ungenau, theils überflüssig. Ebenso ist der von Krüger (15, 5, 6) hierbei gemachte Unterschied zwischen barytonen und oxytonen Adjektiven irrelevant. Es richten sich vielmehr fast **alle** Adjektive resp. Participia, gleichviel welches Accentes sie sind oder welcher Deklination sie angehören, da wo für Feminina und Neutra

besondere Endungen vorhanden sind, überall hinsichtlich des Accentes, also ebenso wohl in den Casus recti als in den Casus obliqui nach der einheitlich herrschenden, tonangebenden Accentsilbe des Nominativus Singularis Masculini, natürlich so weit es die Endsilben resp. die allgemeinen Accentregeln gestatten; also *ἄξιος, ἀξίᾱ ἄξιον, ἄξιοι, ἄξιαι ἀξίων, ἡδὺς ἡδεῖα ἡδὺ, ἡδεῖαι, ἡδειῶν = άων, βουλεύων βουλεύουσα, βουλεῦον* (also nicht *βούλευον* nach der Verbalaccentregel) *βαλὼν βαλοῦσα βαλόν, χαρίεις χαρίεσσα, χαρίεν, χαριεσσῶν = άων, χαρεὶς εῖσα, έν,. ἑκὼν οῦσα, όν, ἄκων ἄκουσα, ἄκον* u. a. m. Analog wird auch im Lateinischen utrăque, plerăque nach den Maskulinen utérque, plerique betont. Es ist also nicht, wie man gewöhnlich hervorhebt, das Neutrum allein, sondern auch das Femininum Diener des Maskulinums hinsichtlich des Accentes. (Ausnahmen wie *εὔδαιμον, ἥδιον* sind bekannt.)

Dagegen hat der Fall, daß der Genetiv des Plurals vom Femininum der Adjektiva auf *ός* z. B. *ἀξίων* dem Maskulinum gleichlautet, mit dem Accente an sich gar nichts zu thun. Wäre hier bloß der Accent verändert, d. h. dem Maskulinum assimilirt, so läge hier eine unerklärliche Anomalie vor; denn die contrahirte Form von *ἀξιάων* würde immerhin *ἀξιῶν* ergeben müssen, möge der Accent sich nun nach *ἀξία* oder *ἄξιος* richten. Ebenso würde das Femininum von *οὗτος* im Genetiv Pluralis wenn nicht *ταυτῶν* von *αὕτη*, so doch auch mit Berücksichtigung des folgenden O-lautes wenigstens *τουτῶν = άων* lauten müssen. Es heißt aber *τούτων* wie im Maskulinum. Es liegt also ein ganz anderes Prinzip zu Grunde: In vielen Adjektiven vertritt die ganze Form des Maskulinums alle drei Geschlechter, (Adjektiva einer Endung); in anderen vertritt sie bloß das Femininum (Adjektiva zweier Endungen); aber selbst in den Adjektiven dreier und zweier Endungen nehmen die Casus obliqui des Neutrums surrogativ die Form des Maskulinums an, sinken also zu 2 resp. 1 Endung herab. Die Adjektiva auf *ος* gehen noch weiter; sie bedienen sich im Genetiv Pluralis, mehrfach auch im Nominativ und Genetiv Dualis, nur der einen Maskulinform für alle drei Geschlechter, also auch für das Femininum. Daher *τούτων, βεβαίων, τὼ, τοῖν, τούτω* für *τουτῶν, βεβαιῶν, τὰ, ταῖν, ταύτα.* — Und so könnte ich aus der griechischen Formenlehre wie Syntax gar viele solche nothwendige und erleichternde Verknüpfungen namhaft machen, z. B. die Anordnung der Genetivregeln, das Wesen der Genetivi resp. Ablativi absoluti als prädikativer Verbindungen mit abstrakter Substantivbedeutung, den Gebrauch der Nebenmodi des Aoristes sowohl als Präterita wie als zeit- und dauerlos; allein die logische und sachliche Begründung derselben mit Hülfe vielfach gesammelter Stellen würde hier zu weit führen. Ich wende mich nunmehr noch dem Lateinischen und auch diesem nur sporadisch zu.

Sollte es den Sextaner nicht interessiren und zugleich orientiren, wenn er rechtzeitig erfährt, daß er mit dem Verbum sum eigentlich schon sämmtliche Perfekta, Plusquamperfekta und Futura II Aktivi und Passivi aller 4 regelmäßigen Conjugationen und unregelmäßigen Verba und außerdem die Imperfekta, Futura und Theile des Präsens vom Aktiv im Grunde mitgelernt hat, daß er mit der 1. Conjugation im Wesentlichen auch die 3 anderen Conjugationen besitzt? Die Abweichungen werden ihm auf Grund des fest erlernten Regelmäßigen, welches gleichsam als Folie dient, nicht bloß leicht, sondern auch, wie schon oben gesagt, interessant werden. Durch dieses Eins an das Andere reihende Verfahren gelingt es, den Schüler in der ungezwungensten Weise von der Erscheinung zum Gesetz überzuleiten und wiederum das Gesetz durch zahlreiche Beispiele zu beleben und sicher zu übereignen. Vielfach genügt bloß ein kurzer Hinweis auf das Wesentliche der Abweichung, um den Schülern die einzelnen Anomalien innerlich zu verbinden und damit zu erleichtern. So begegnen wir wohl noch in mittleren Klassen falschen Formen vom Verbum eo, z. B. rediam, rediebam, weil die Schüler sich nicht klar machen, welcher Analogie sie zu folgen haben, weil sie die 2. und 4. Conjugation confundiren. Weisen wir aber, (absehend von einer anderen Erklärung, welche eo nach der 4. Conjugation gehen läßt und ibam nur als alte Form für iebam aufstellt), darauf hin, daß eo und Composita nach der

2. Conjugation — Paradigma moneo — zu flektiren sind, mit dem sie auch stets in der Quantität des e und i übereinstimmen, so wird die falsche Analogie von punio nicht mehr wirksam sein. Denn es ist leicht zu merken, daß bei redeo stets ein langes ī dem langen ē von moneo entspricht, kurz ĕ und kurz ĭ in beiden gleich sind, also: redībam, redībo, redīre, redī = monēbam, monēbo, monēre, monē; dagegen redĕo (redĕunt) redĕam, redĭtum, redĭturus = monĕo monĕam monĭtum, monĭturus. So bleibt nur ein unbedeutender Rest von Unregelmäßigkeiten extra zu merken übrig.

Wenn der französisch lernende Gymnasiast von vornherein bei den auf ire u. a. gleich auslautenden Verben die Confusion vermeiden soll, zu welchen Formen wie rions, lisons, cuisons, écrivons, croyons, croissons, concluons, buvons u. s. w. führen können, so mag er gleich von vornherein darauf aufmerksam gemacht werden, daß mit geringen Ausnahmen, (traire, circoncire und coudre) ursprünglich lateinischer K-laut (c, q, g,) sich in den entsprechenden französischen Anomalis vor einem Vokale als s manifestirt, vor einem Consonanten jedoch ganz verloren geht. Dieses selbst in Substantiven wie sangle = cingulum, voisin = vicinus, raisin = racemus, ebenso in gesir = iacere zum Ausdruck kommende Prinzip finden wir also in conduisons (ducere) luisons (lucere) cuisons (coquere) instruisais (instruxi) nuisant (nocere) confisons (conficere) lisant (legere) disons (dicere); wir finden es auch in plaisant taisant faisant, connaissant paraissant naissons paissons croissais (cresco), während die Futura und Infinitive 2c. aller dieser Verba vor r das s also den einstigen K-laut verlieren. — Ebenso wird lateinisch b zu v, lateinisch l bleibt l, lateinisch ng zu gn vor Vokalen (écrivons, buvais, moulons voulais, plaignons etc.), während vor Consonanten b verschwindet, gn zu nd, dh. n mit euphonischem d wie ἀνδρός, l zu d wird, z. B. écrirai, boirais, craindre, joindrai, moudrai, voudrais; endlich fällt lateinisch d ebensowohl vor Vokalen wie vor Consonanten aus, z. B. rions, concluant, voyais, croyais, rirai, conclurais, croirai u. a. m.

Wie schnell können wir ferner selbst jüngeren Schülern die vom Deutschen scheinbar abweichende Construktion der Verba adiuvare, sequi, persuadere, *μένειν, καρτερεῖν* u. s. w. begreiflich machen, wenn wir die gemeinsamen Grundbegriffe aufdecken: unterstützen, begleiten (j'ai suivi, je suis suivi) mit Erfolg rathen (vgl Cic. Phil. II 11,27. An Trebonio ego persuasi? cui ne suadere quidem ausus sum. vgl. II 10,24), erwarten, aushalten, oder wenn wir den bloßen Ablativ bei utor und nitor als abl. instrumenti, bei glorior, fruor, laetor also auch gaudeo lugeo u. s. w. als abl. causae erkennen lassen, oder wenn wir zeigen, daß rogare „fragen" aus der Bedeutung „bitten" (um die Meinung) hervorgeht, daß seine affirmative Folge das docere, die negative das celare ist und daß daher alle dieselbe Construktion (doppelten Akkusativ) gemeinsam haben, während quaerere und petere die Bedeutung des Suchens (nach Aufklärung) und Strebens gemeinsam durch die Construktion ex aliquo aliquid ausdrücken. Wir können nur auf Erfolg rechnen, wenn wir den Schülern sagen, daß bei piget pudet etc. der Akkusativ die empfindende Person, das logische Subjekt, der Genitiv dagegen den Gegenstand, genauer die Ursache des Affektes bezeichnet, also dem genitivus objectivus (resp. dem griechischen Genitivus causae) entspricht, gleichviel wie wir den Affekt im Deutschen ausdrücken: z. B. ich bereue etwas, ich empfinde Reue, Unzufriedenheit über etwas, mir gereicht zur Reue, mir verursacht Unzufriedenheit, mich gereut etwas u. a. m. — Welche unnütze Mühe macht es den Schülern, wenn man sie die griechischen Deponentia passiva mechanisch nach einem Verzeichnisse lernen läßt, ohne ihnen zuvor den einheitlichen Grundgedanken, so zu sagen, den Schlüssel zu geben, d. h. ihnen zu bemerken, daß diese Verba in ihrer Grundbedeutung wirkliche Passiva sind von Verben der physischen Bewegung oder des geistigen Affektes wie *περαιοῦσθαι, κοιμᾶσθαι ἑστιᾶσθαι φοβεῖσθαι ἥδεσθαι* u. s. w. Vgl. im Lateinischen laetari u. s. w. Wendungen wie folia moventur für das ungenaue Deutsche: „Die Blätter bewegen sich." Daß nach solchen auf das Verständniß berechneten Bemerkungen das sogenannte mechanische Lernen solcher Verba nicht auszuschließen, wohl aber nunmehr

unendlich erleichtert ist, leuchtet ein. Also immer sei die Devise: Zusammenhang und Verständniß, daß man nicht klagen müsse:

Hab' ich die Theile in meiner Hand;
Fehlt leider nur das geistige Band! —

Eine für den ersten Gebrauch nicht leichte lateinische Regel verlangt für den Conjunctivus irrealis praeteriti (Conj. Plusqnamperfecti) des Nachsatzes, wenn dieser selbst wieder abhängig zu einem conjunktivischen oder infinitivischen Nebensatze wird, als Ersatz den Conjunctivus oder Infinitivus voluntatis oder periphrasticus mit fuerim und fuisse, (cf. Madwig. Lat. Gr. § 381), weil ohne dies der ursprüngliche Conjunctiv resp. Infinitiv der direkten Rede eine doppelte Funktion wahrnehmen und zu Zweideutigkeit Anlaß geben würde. Vgl. Liv. XXII 32,3, adeo coactus est Hannibal, ut, nisi abeundum ei fuisset, Galliam repetiturus fuerit, was unabhängig lauten würde: Hannibal nisi ... fuisset, Galliam repetiisset. Vgl. Tac. Hist. I 26. Ann. XVI. 26. u. a. m. Wie erklärt sich diese stellvertretende Construktion? In unabhängiger Rede kann der Indicativus voluntatis Perfecti: repetiturus fuit ziemlich gleichbedeutend mit dem Conj. irrealis: repetiisset stehen, so gut wie die Indicative potuit, debuit, decebat, cogitavit, paene fuit, futurum fuit, ut u. s. w., vgl Cic. p. Sest. § 81, fuistis ituri, si. p. leg. Man. 17,50. Sall. Iug. 85,48, da das Vorhaben ja reell ist. Dasselbe gilt vom Indicativ anderer Verba, deren Thätigkeit angefangen, aber nicht vollendet ist, die also bloß den Conatus ausdrücken, z. B. Sallust Jugurtha 31. Multa me dehortantur, ni studium rei publicae omnia superet. Liv. II, 22 comparaverant, ni esset. Vgl II, 10. Tac Hist. IV, 13, adventabat, si irrupissent, vgl. 15 19. Verg. Aen II, 54. Hor. C. II, 17,28. III, 16,4. Der eigentliche irreelle Nachsatz ist elliptisch und ist als ein re vera repetiisset, fecisset, plane comparavisset zu ergänzen. Tritt nun die Apodosis in die Abhängigkeit, also z. B. von ut, quin, Verb. dicendi, sentiendi, interrogandi u. s. w., so wird, um die Zweideutigkeit eines Conjunctives und Infinitives wie repetiisset, repetiisse zu vermeiden, die 2te, die stellvertretende indikativische Apodosis zu Grunde gelegt, und so wird ganz natürlich aus repetiturus fuit: ut, quin repetiturus fuerit, puto, eum repetiturum fuisse, so gut wie aus potuit, cogitavit, debuit u s. w. potuerit, cogitavisset, debuisse u. s. w. Vgl. Liv. VIII 35. Cic Phil II 7, 18. Tac. Agric. 4, hausisse ni coercuisset statt hausturos fuisse setzt hauriebant in or. recta voraus. Vgl. ib. 13, agitasse constat nisi fuissent. Cic. d. senect. 23, conatos esse si. Phil. II 7, 18. Liv. VIII 35 Cic. p. Sest. § 82, ut occidere *cogitarint* si.

Ausnahmen von dieser Stellvertretung sind selten und können daher nur gelegentlich besprochen werden, z. B. Liv. II 33, tantumque obstitit, — ut, nisi — monumento esset, . . . . memoria *cessisset* statt cessura fuerit. Cic. de orat. I 35, 234, p. Mil. 55. 81. Dagegen bleibt der Modus irrealis als Conjunct. Plusqu. Passiv. auch in der Abhängigkeit regelmäßig unverändert, wird also doppeldeutig z. B. Cic. p. Sest. § 62. dubitatis quin ei vis esset allata, si — repudiasset, und ebenso als Conj. Imperf. Activi und Pass z. B. Tac. Ann. I 32 ut crederes, si. Vgl. Cic. p. Mil. § 55, 81. Verr. IV § 54, mithin nicht bloß in bedingten Finalsätzen wie z. B. Cic. Phil. I 3, 7, veritus sum, ne — afferret, si essem commoratus § 10, ut, si accidisset, relinquerem, was nicht auffällig ist, weil ja alle Finalsätze mehr oder weniger bedingt sind, daher auch im Griechischen in der Regel das potentiale ἄν involviren. — Wo der Modus irrealis zwar abhängig wird, jedoch so, daß der Modus nicht tangirt wird, also event. der Indikativ stehen könnte, dann bleibt er natürlich unverändert, z. B. Cic. Phil. II 9, 21, tum, cum *insecutus es* negotiumque transegisses, — nisi se coniecisset. Cic. p. Mil. § 38, illo die, cum est lata lex de me, cum concursus . . . agnovisset § 28, quum potuisset.

Der Conjunctivus und Infinitivus hypotheticus rei perfectae: repetiturus fuerit und repetiturum fuisse entlehnen also ihre Formen aus der Conjugatio voluntatis und sind mithin selbst zweideutig:

1) er habe wiederholen wollen, 2) er würde event. wiederholt haben; der Conjunctivus und der Infinitivus hypotheticus rei infectae, welche ihre Formen eben daher entlehnen, sind jedoch dreideutig, da auch das Futurum sich derselben da bedient, wo der regierende Satz den Zukunftbegriff noch nicht ausdrückte, also repetiturus esset, repetiturum esse bezeichnen: 1) er wollte gewinnen, 2) er werde künftig gewinnen, (z. B. spero, non dubito quin . .) 3) er würde event. gewinnen.

Die Regel, daß „wie" und „so" in Verbindung mit Substantiven durch qualis, quantus, talis, tantus, mit Verben durch ut — ita, adeo, mit Adjektiven und Adverbien durch quam — tam ausgedrückt werden, erleidet scheinbar eine Ausnahme in Verbindungen wie quam vellem, quam desiderarem, quam laetor u. a. m. Wie ist das möglich? Wir verbinden diese Erscheinung mit der Regel über quamvis und quamquam und bestimmen, daß wie diese so auch quam und tam nur mit solchen Prädikatsverben verbunden werden, welche eine steigerungsfähige Eigenschaft involviren. Also quam, quamvis laeter = laetus sim, desiderem = cupidus sim, während tam, quam, quamvis devicerit, so wenig wie tam ingens (Elativ) möglich ist.

Den vielfach erörterten Unterschied zwischen nisi und si non bestimmen wir wohl am treffendsten so: Si non steht, wenn mit der Gültigkeit der negativen Protasis die Gültigkeit der Apodosis steht und fällt, wenn sie also in ihrem ganzen Umfange congruent sind, also: „nur wenn es der Fall ist, daß nicht — dann tritt die und die Folge ein"; in jedem anderen Falle thut sie es nicht. Daher Gedanken, wie Cic. Off. III 21, 65, captivi, si non redierunt, vituperandi, p. Mil. 68, si non utilia. Vgl. p. Arch. p. 4. Hor. C. III 5, 15, sowie alle Alternativen si—si non, z. B. Cic. Phil. I 11, 27, si hoc non impetro, peto, ut II 22, 54. O miserum te, si intelligis, miseriorem si non intelligis sich schwerlich durch nisi ausdrücken lassen. 2) Nisi = „wenn es nicht der Fall ist, daß" . . steht, wenn die Apodosis eine allgemeine, fast unter allen Umständen gültige Behauptung enthält, von welcher nur eine oder wenige Ausnahmen zuläßig sind. Protasis und Apodosis sind also nicht congruent. Also: „Die Folge tritt unter allen Umständen ein, außer es sei denn daß" — daher nisi, nisi forte c. ind. Porsenna Romam statim expugnavisset, n i u n u s vir fuisset. — Nemo nisi, — nisi erravi u. s. w. Daß außer vielen charakteristischen nur für si non oder nur für nisi geeigneten Sätzen auch solche möglich sind, bei denen es ziemlich gleichgültig ist, wie sie gefaßt werden, ob mit congruentem oder nicht congruentem Verhältniß, bedarf kaum der Erwähnung. So gibt memoria minuitur nisi eam exerceas, so gut einen Sinn wie si non u. s. w, aber der Sinn ist nicht derselbe. Es gilt also dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, ob er es mit charakteristischen oder indifferenten Sätzen zu thun hat. —

Warum vermeidet der Ciceronianische Sprachgebrauch abweichend vom Deutschen die Partikel et vor deinde, tum, post, denique? Ich entsinne mich keiner Grammatik, die den Grund dafür gäbe. Wie leicht merkt es sich aber, wenn wir bedenken, daß diese Partikeln selbst nichts weiter sind, als ein potenzirtes et. (Sallust dagegen hat oft ac deinde, post autem u. s. w.)

Es ist dieselbe Verstandesthätigkeit, welche dem Schüler ohne zu große mechanische Gedächtnißbelastung den Schlüssel zum schlagfertigen Gebrauche der Synonymik an die Hand gibt, indem sie ihn lehrt, meist das etymologische Prinzip zu Hülfe zu nehmen, welches Doederlein hervorkehrte, oder die Gegensätze zum Vergleich heranzuziehen. Anderes legt sich, wenn in die chaotische Verwirrung etwas Ordnung gekommen ist, unschwer von selbst an. So wird sich leicht merken societas gegen foedus, inimicus gegen hostis, finitimus gegen vicinus, facilis, difficilis (thunlich) gegen levis, gravis, publice gegen palam, privatim gegen clam, despicere gegen spernere und contemnere (Cic. non metuere und non magni aestimare), magis gegen plus, amplius, potius und libentius, ostendere gegen demonstrare, crimen gegen scelus, von denen das erstere wohl durch das letztere, aber nicht umgekehrt vertreten werden kann, damnum, iactura gegen detrimentum, opto (optimum duco) gegen

cupio, partim, partim gegen et et u. s. w. (Vgl. milites et capti sunt et fugerunt statt partim.) Der Schüler wird aufhören veneno occidere zu schreiben, wenn auch ein Mal Horat. Ep. 14, 5 in kühner dichterischer Metapher sich erlaubt occidis saepe rogando im Sinne von C. II 11,1, cur me querelis exanimas tuis, wobei er sich die Bitten und Klagen als tödtliche „Schläge" auf's Herz denkt.

Von besonderem Werthe für die Synonymik scheint mir die Betonung des Gegensatzes von subjektiver und objektiver Bedeutung derselben Begriffe, z. B. frustra getäuscht (frustrari, fraus) und nequicquam erfolglos, wirkungslos, von denen das Erstere wohl das Letztere involvirt, nicht immer aber umgekehrt. Geeignete Beispiele: Sall. Iug. 61, frustra inceptum 84, frustra sperata 62, magnis praesidiis nequicquam perditis = nutzlos geopfert. Vgl. Aen. II 546 telum nequiquam pependit. Es kommt also viel auf die begleitenden Verba an. Wie frustra und nequicquam auf den Erfolg, so gehen incassum und sine causa auf die Ursache. Ferner crimen und scelus. „Auf Jemand lastet ein Verbrechen d. i. eine Beschuldigung" ist durch crimen, „durch Jemandes Verbrechen stirbt Einer" ist durch scelus zu geben. Liv. II 12, 4 fortuna crimen adfirmante. Weitere subjektive und objektive Synonyma sind tandem—denique, sensim—paullatim, repente—subito, enim—nam, igitur—itaque, ne—non, pro—ex (ὡς-ἅτε) quod—quia, potius und libentius—magis, plus, amplius, modo—tantum, quasi—sicut, quamvis—quamquam, (wie sehr sein mag—wie sehr ist), iucundus sinnerfreuend, gratus willkommen — utilis praktisch, brauchbar, beatus—felix, securus—tutus (passiv) und firmus (activ) (sich glücklich resp. sorglos wähnend — glückreich, sicher), tranquillus—quietus, polliceri—promittere, videor—appareo u. a. m. Nur hüte man sich erstlich vor Spitzfindigkeiten und beschränke man sich auf Charakteristisches, sodann berücksichtige man die rhetorische und poetische Freiheit im metonymischen und metaphorischen Gebrauche. So kann der inimicus in der Aufregung zum hostis, der promittens zum pollicens, der rogans zum interrogans gestempelt werden. Pigritiae causa vituperare, amicitiae causa Caesarem secuti (Caes. b. G. I 39), wo man propter erwartet, lassen ein vindicandae resp. colendae vorschweben. So werden auch active Begriffe wie contumelia, caecus mit passiven wie ignominia, obscurus, und passive wie consultus, consideratus, laeta rura, triste lupus mit activen metonymisch vertauscht. Besonders interessant ist die Dehnbarkeit der Begriffe des Müssens: Oportet, die allgemeine gesetzliche und moralische Pflicht, geht häufig in seine Species debeo, moralische Verpflichtung gegen Jemand, über; opus est ist das erforderliche Mittel zum Zwecke, necesse est die logische, faktische und mathematische Nothwendigkeit = fieri non potest quin; doch kann es ebenso gut die erst genannten vertreten, wenn Pflicht und Mittel „unerläßlich" sind.

Es kommt vornehmlich darauf an, den Schüler an das Prinzip zu gewöhnen und denken zu lehren. Schon eine beschränkte Zahl charakteristischer Synonyma besprochen, reicht aus, seinen Sinn für ähnliche auch noch nicht erörterte Fragen zu schärfen und zum Nachdenken über die richtige Wahl des Ausdrucks zu führen. So führt ihn aufmerksame Beobachtung dazu, moderne Begriffe im Lateinischen durch die nächst höheren Gattungsbegriffe oder einen analogen Spezialbegriff zu ersetzen, z. B. Kanonen durch tela maiora, tormenta, catapulta, ballista. Das bei Cic. Tusc. I extr. sich findende e loco superiore contionari ist generell, kann aber speziell das moderne „Kanzelreden" bezeichnen. Concilium ist Gattungsbegriff für jede berathende Versammlung auserkorener Personen, kann also das Ministerium so gut wie jeden Ausschuß bezeichnen. Zu diesem Verfahren zeigt der lateinische Sprachgebrauch selbst den Weg. Wie oft steht ein Gattungsbegriff ohne nähere Species! Aber der Speciesbegriff ergibt sich ungesucht aus den Zusammenhang, namentlich aus den begleitenden Prädikaten und Attributen. Dahin gehört der Gebrauch der sogenannten Voces mediae, quae in utramque partem accipi possunt. Valetudo Befinden; valetudine pollere = Gesundheit; valetudine impediri = Krankheit; so annona premi im Gegensatze zu annona abundare. Daß fortuna fortes adiuvat das Attribut „secunda", fortuna urbis crimen adfirmante Liv. II 12, 4 das „adversa" entbehren kann, begreift

sich leicht. Conscientia bedeutet ohne Attribut bei Sallust gewöhnlich das „böse Gewissen"; aber das Prädikat muß dazu passen. So ist es mit aetas, mos, fides (Punica) u. a. m.

Ich muß es mir versagen, hier Einzelheiten aus der Grammatik und Stilistik weiter zu verfolgen, z. B. Fingerzeige über eine verstandesmäßige Einprägung der Accentuation, der Metrik u. dgl. zu geben. Wie sehr können wir die Lehre von den verschiedenen logaoedischen Metra vereinfachen, wenn wir den Schülern zeigen, daß der logaödische Daktylus nicht anders als der irrationelle Spondeus nur Stellvertreter des einfachen Trochäus ist, wie wir es auch in der deutschen, z. B. Heine's Poesie finden, daß ferner die meisten logaödischen Reihen auf Dipodien, Tripodien, Tetrapodien, Pentapodien mit oder ohne Anakrusis, katalektisch oder akatalektisch zurückzuführen sind.

Für die Lektüre, die ein so reiches Feld für individuelle Methoden der Behandlung ist, betone ich wenigstens den mir unerläßlich scheinenden Grundsatz, zu Anfang jeder Stunde den Gedankenzusammenhang des Neuen mit dem Vorhergehenden feststellen zu lassen. Schon aus diesem Grunde bin ich ein großer Freund der concentrirten, successiven Lektüre. Eine grammatisch noch so schwierige Stelle wird gewöhnlich blitzartig erleuchtet, wenn wir uns in den Zusammenhang versenken und nach dem Kerne, nach dem punctum saliens dessen fragen, was der Autor sagen will. Hierzu wird namentlich im Anfange der Lektüre eine Präparation in der Klasse nach Anleitung des Lehrers vorzunehmen sein. Alles Lesen und Uebersetzen zusammenhängender Abschnitte muß möglichst ohne Unterbrechung vorgenommen werden. Das Berichtigen darf erst am Ende der Periode und auch hier nur kurz und bündig, das eigentliche Erklären erst nach beendeter zusammenhängender Uebersetzung erfolgen und zwar theils aus dem obengenannten theils aus einem anderen praktischen Grunde. Dagegen können orientirende Einzelbemerkungen und geeignete Fragen, die zur Würdigung und Controlle des häuslichen Fleißes aller Schüler dienen, der Lektüre vorausgeschickt werden. Die Erklärung wird nicht außer Acht lassen dürfen, daß der Schüler in den Erscheinungsformen des antiken Culturlebens und in den Thaten, Aussprüchen und Gefühlen der Alten ein auch uns wohlverständliches Handeln, Denken und Fühlen wiedererkenne. Die Jugend muß begreifen, daß sie aus jenen Werken den Menschen selbst, und daß sie aus den vorübergehenden und wechselnden Erscheinungen den bleibenden Kern erkennen kann, daß die Sonne Homer's auch ihr lächelt. Wenn wir zeigen, daß die Lektüre nicht immer den Menschen offenbart, wie er sein soll, sondern auch wie er leider oft ist, dann wird ohne ethischen Nachtheil der Schüler seinen Horaz u. a. lesen. Das wahrhaft Menschliche wird niemals seine Wirkung auf das Menschenherz verfehlen, und so wird auch unsere Jugend, indem sie in der antiken Litteratur den Menschen in seiner geistigen Bewegung und Bestimmung anschaut, zur Befreiung des Geistes gelangen. Man verliere nie über den Einzelnen das Ganze und seine Quintessenz aus dem Auge und knüpfe immer an Bekanntes und Verwandtes an. Auch die Einleitungen zu den zu lesenden Autoren müssen von diesem Prinzip beseelt sein. Weder findet ein Alles im Voraus erschöpfendes Vorwort genügendes Verständniß vor der Lektüre, noch kann ein eingehendes Nachwort Alles ersetzen. Das Vorwort muß den Schüler orientiren, ihm die wesentlichen Notizen über den Autor, den Zweck und Kern des vorliegenden Werkes unter Hinweis auf schon Bekanntes geben, die Details dagegen schließen sich an geeignete Ruhepunkte während der Lektüre an, das Nachwort endlich sammelt die zerstreuten Strahlen, nnd hier darf erst eine eingehende Reflexion und Beurtheilung über das gelesene Ganze am Platze sein.

## III.

Ich kann es mir schließlich nicht versagen, auch an dieser Stelle über die vom modernen Realismus so vielfach angefochtenen altklassischen Sprachen an sich noch einige Gesichtspunkte zu betonen. Man sie wohl todte Sprachen, weil die Völker, deren geistiges Leben sich in ihnen offenbarte, untergegangen sind. Aber grade in ihnen pulsirt auch heute noch das geistige Leben, welches alle Zeit und auch die Gegenwart beherrscht. Unsre gegenwärtige Bildung ist das Produkt vieler Jahrhunderte. Unsere Anschauungen und Urtheile, Gebräuche und Einrichtungen wurzeln tiefer im klassischen Alterthum, als die Meisten sich klar machen. Mag jenseits des Ural und jenseits des Oceans die sogenannte höhere Bildung auf einer anderen Basis ruhen und einen anderen Charakter tragen, wir Europäer können uns der Erb=

schaft des Römer- und Griechenthums, die uns anhaftet, nicht entschlagen, wir müssen mit diesen Faktoren rechnen, die unsere Kindheit repräsentiren. Die Römer und Griechen sind unsere Vordenker gewesen, der Geist, der aus ihren Thaten und trefflichen Geisteserzeugnissen athmet, hat auch unsere größten Dichter und Denker befruchtet. Ihre Sprachen sind noch lebendige Sprachen, weil sie das Gemeingut einer tonangebenden Klasse sind. Sie werden auch nicht gelernt, um vergessen zu werden. Wir verfolgen auch nicht, wie Manche thörichter Weise meinen, damit bloß den subalternen Gewinn, durch sie die verschiedenen Fremdwörter und technischen Ausdrücke abzuleiten und zu erklären. Bedeutsamer noch als der materiale Gewinn ist der Gewinn der formalen Bildung. Die einzelnen Formen kommen vielleicht im späteren Berufsleben abhanden; aber der an und aus ihnen gewonnene Geist bleibt und entwickelt sich gewaltsam weiter, gleichwie der im Kerne eingeschlossene Keim die schützenden Schalen und Hülsen selbst durchbricht und zertrümmert bei Seite wirft, wenn diese ihre Schuldigkeit gethan haben, und er selbst lebensfähig genug geworden ist, sich selbständig weiter zu entwickeln. Quo semel est imbuta recens servabit odorem Testa diu! Die formale Übung ist unerbittlich nothwendig, so lange der Schüler eben nicht fertig und reif ist für sein Specialstudium. Erst wenn die Glock' soll auferstehen, mag die Form in Stücken gehen!

Ein griechisches Extemporale schreiben zu können, ist an sich nicht Endzweck des Lebens; aber es ist ein Mittel und zwar ein recht nothwendiges für die Aneignung und Bekundung der grammatischen Sicherheit und damit für ein rechtes Verständniß der Sprache und der in ihr dargestellten Gedankenwelt. Die Composition soll der Exposition dienen; denn gleichwie im Leben der beste Sachverständige in einer Berufssphäre derjenige ist, der sie nicht bloß theoretisch beherrscht, sondern auch praktisch und productiv selbst darin gewirkt hat, so läßt sich durch die Selbstthätigkeit des Schreibens ein tieferes Verständniß erreichen als durch bloß receptive Lektüre. Nur mit grammatisch wohl befestigten Schülern läßt sich eine erweiterte und vertiefte Lektüre erfolgreich betreiben; ohne grammatische Übungen würde ein guter Theil der Formen, Partikeln und Construktionen, die ja Träger der feinsten Gedankennüancirungen sind, abhanden kommen und Rathen, Pfuschen, Verdrehen und noch schlimmere Mittel würden an der Tagesordnung sein. Damit ist durchaus nicht gesagt, daß während der Lektüre selbst solche Übungen an der Stelle sind; vielmehr haben hier grammatische wie sachliche Erläuterungen sich nur dienend dem Sinn und Geist einer Schriftstelle unterzuordnen.

Wenn wir ferner, was die Fertigkeit des Lateinschreibens und Lateinsprechens anbetrifft, heutzutage allenfalls absehen von der Möglichkeit, im späteren Leben davon Gebrauch zu machen, immerhin bleibt der große Vortheil übrig, daß der Schüler von der anfänglichen Muthlosigkeit und Scheu, sich in einem fremden Idiom frei auszudrücken, befreit wird, daß er eine gewisse Schlagfertigkeit im Verstehen, Antworten, Referiren und Disputiren erhält, daß ihm, so zu sagen, Zunge und Feder gelöst werden. Aber auch hierzu ist nöthig, daß der Sprechende oder Schreibende von Bekanntem oder Verstandenem ausgehe, daß er sich klar ist über das, was er zu sagen hat, daß er den Stoff — am besten erst historischen — kennt und beherrscht. Pectus est quod disertos facit, oder wie es in der Ars poetica des Horatius heißt: „Verbaque provisam rem non invita sequentur“ und „Cui lecta potenter erit res, Nec facundia deseret hunc nec lucidus ordo.“

Wer aber in einer fremden Sprache mündlich wie schriftlich nach guten Vorbildern sich frei auszudrücken gelernt hat, der kann es mit Leichtigkeit auch in einer anderen bei nur einigermaßen genügenden lexikalischen und grammatischen Kenntnissen. Einige meiner Schüler, die nur erst lateinische Aufsätze gemacht hatten, fertigten ohne große Mühe eine griechische Rede zum Vortrag bei Festlichkeiten an. „Der Anfang ist die halbe Arbeit,“ sagt ein goldener Spruch des Pythagoras. Nun aber kann dies grundlegende Idiom im Gymnasium kein anderes sein, als das lateinische, so lange man Gründe hat, in ihm den Mittelpunkt des humanistischen Unterrichts zu suchen. Denn wir können getrost behaupten, daß fast alle Abendländer am Latein mit seiner imponirenden, fast an Härte streifenden Strenge und logischen Folgerichtigkeit zunächst Grammatik gelernt und ihre eigene Sprache haben verstehen lernen.

Ich kann die Befürchtungen nicht theilen, welche rücksichtlich des Phrasenwesens Director Rehdantz als ächter Demosthenikor auf der Philologenversammlung zu Rostock gegen die römische Litteratur hat laut werden lassen, um so weniger, als er selbst zum Schlusse die Formenschönheit, die formbildende Bedeutung und den ethischen Gewinn derselben doch noch hervorheben mußte. Es ist bei Gelegenheit der Leipziger Philologenversammlung aus competentestem Munde von G. Curtius ausgesprochen worden, daß die Gewalt der Phrase, dieser äußerlichen Darstellung der Unklarheit und Unwahrheit nur durch eingehende Sprachstudien gebrochen werden könne, wie andererseits die Kenntniß der antiken Kulturelemente am ehesten den Geist in uns erwecke, der uns in den Stand setzt, fremdgewordene Provinzen geistig wieder zu erobern.

„Wissenschaft ist Macht", dieser Wahrheit kann sich heute weniger denn je die Menschheit entziehen! Es ist meine felsenfeste Überzeugung, daß auch unter dem Einflusse noch so veränderter Zeitströmungen nur das Gymnasium, welches, ohne Fachschule zu werden, doch immer Fühlung behält mit den Anforderungen der Zeit, die Aufgabe lösen kann, die Kräfte des Verstandes, Herzens und Willens in so harmonischer und einheitlicher Weise in Bewegung zu setzen, den Geist des Jünglings so zu schärfen und zu schulen, seinen Horizont derartig zu erweitern, daß er sich, ohne das Große und Ganze aus den Augen zu verlieren, mit Erfolg jedem Specialstudium und Berufe zuzuwenden und mit schnell bestimmtem Urtheile sich auch in die Ideenkreise anderer Berufsklassen zu versetzen und ihnen zu folgen vermag, daß er nicht werde wie jener faber in Hor. Ars poet. 33, der ungues Exprimet et molles imitabitur aere capillos, Infelix operis summa, quia ponere totum Nesciet. Wenn wir den Stamm begießen und pflegen, so entwickeln sich und gedeihen lustig die Zweige ganz von selbst. Ganz besonders aber wird für diejenigen, welche ihr Augenmerk nicht sowohl auf den persönlichen Erwerb richten, als das Ganze im Auge behaltend am Steuer der Staatsverwaltung sitzen, die für die wissenschaftliche Erziehung der Jugend sorgen, die über die geistige und leibliche Gesundheit der Bürger wachen sollen, jene humanistische Bildung unerläßlich bleiben, welche Pionieren gleich Bahn bricht und befruchtend wie veredelnd allen Schichten der Bevölkerung die Elemente eines geistigen Lebens und Strebens zuführt. Grade in der gegenwärtigen Zeit wird die Werthschätzung und Nothwendigkeit dieser Studien wieder ganz besonders laut betont, und zwar nicht bloß von den Universitäten, deren geborene Vorbildungsstätten die Gymnasien sind, sondern wiederholt auch von polytechnischen Hochschulen (besonders Aachen und Karlsruhe), und ebenso von der Akademie für neuere Sprachen zu Berlin, die bei ihrer Gründung ausdrücklich die alten Sprachen als ihre nothwendige Basis anerkannte, ja selbst von Naturforscherversammlungen, die ja ein besonderes Gewicht darauf legen müssen, daß heutzutage, wo sich der Charlatanismus so breit macht, während umgekehrt die medizinische Wissenschaft und die Naturforschung riesige, früher kaum geahnte Fortschritte machen, gegenüber der Verflachung das Panier der tiefwissenschaftlichen Begründung hochgehalten werde.

Ich schließe mit den Worten Schillers, in welchen die vorstehenden Gedanken über ein denkendes Gedächtniß, über verstandesgemäße Behandlung des altsprachlichen Unterrichtes und das Ziel der humanistischen Bildung am besten sich abspiegeln können:

„Immer strebe zum Ganzen! Und kannst du selber kein Ganzes
Sein, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an!"

**Richard Grofser.**

